

بررسی تاثیر عشق به مدرسه بر یادگیری دانش آموزان ابتدایی با استفاده از مدل وانگ و همکاران^۱

فاطمه مرادی^۲، اسماعیل توسلی^۳

چکیده

یکی از روابطی که دانش آموزان با مدرسه برقرار می کنند، احساس عشق به مدرسه است. عشق به مدرسه می تواند با ایجاد حالات روحی/روانی خاص در ذهن دانش آموز و ایجاد رابطه ای قوی میان دانش آموز و مدرسه، شرایط را به سمتی ببرد که دانش آموز بدون مدرسه، احساس کمبود نموده و به شیوه های مختلف اعم از توجه، تمکین، تعلق به مدرسه، ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه ای، خودتنظیمی و کاربرد راهبردشناختی بر میزان یادگیری خود بیافزاید. لذا تحقیق حاضر تلاش نموده است تا اهمیت عشق به مدرسه را بر یادگیری دانش آموزان ابتدایی تبیین نماید. جامعه آماری در این تحقیق را دانش آموزان دختر چهارم ابتدایی شهر اصفهان تشکیل داده اند. روش نمونه گیری خوشه ای و ابزار مورد استفاده پرسش نامه استاندارد بوده است. برای اطمینان از کسب محتوای روایی از نظر اساتید و صاحب نظران و برای اطمینان از پایایی ابزار اندازه گیری، از روش های آلفای کرونباخ و بازآزمایی استفاده شده است. داده های جمع آوری شده به کمک نرم افزارهای SPSS و Lisrel تجزیه و تحلیل شد. یافته های پژوهش نشان داد که خرده مقیاس توجه و تمکین از جنبه رفتاری عشق به مدرسه، خرده مقیاس تعلق به مدرسه و ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه ای از جنبه هیجانی عشق به مدرسه، خرده مقیاس خودتنظیمی و کاربرد راهبردشناختی از جنبه شناختی عشق به مدرسه؛ منجر به یادگیری بهتر دانش آموزان ابتدایی شده است.

کلید واژه ها: عشق به مدرسه، یادگیری، دانش آموزان ابتدایی، مدل وانگ و همکاران.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۱/۲۳ - تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۷/۲۴

^۲ کارشناسی علوم تربیتی از دانشگاه فرهنگیان فاطمه الزهرا اصفهان ، moradi_2020@yahoo.com

^۳ کارشناسی ارشد مدیریت بازرگانی از دانشگاه شهید بهشتی تهران، tavassoli_es@yahoo.com

مقدمه

بیان مساله

موفقیت دانش آموزان امروزی در امور تحصیلی، به میزان عشق آنها به تحصیل و مدرسه^۱ بستگی دارد. این دانش آموزان در مدرسه و کلاس مشارکت بیشتری دارند و علاقه و انگیزش بیشتری از خود نشان می دهند (وانگ و اکسلس^۲، ۲۰۱۱). عشق دانش آموزان به مدرسه، متغیری است که برای یادگیری حیاتی است؛ تا جایی که آن را عامل مهمی در یادگیری دانسته اند (زینگر^۳، ۲۰۰۸). در مدل عشق تحصیلی رمبرگر و لارسون^۴ (۱۹۹۸)، عشق با دو مؤلفه عشق تحصیلی و عشق اجتماعی که در سازگاری تحصیلی نقش دارند، مشخص می شود. در این مدل، عشق اجتماعی با رفتارهایی چون حضور در کلاس، قبول مقررات و مشارکت فعال در امور مرتبط با کلاس تعریف می شود و عشق تحصیلی نیز نگرش های دانش آموز درباره مدرسه و توانایی برآوردن انتظارات عملکرد را شامل می شود. مدل بلومنفلد، فردریکس و پاریس^۵ (۲۰۰۴) عشق تحصیلی را دارای سه بعد می داند: ۱. رفتاری (رفتارهای مثبت، پرداختن به تکالیف درسی، مشارکت در فعالیت های فوق برنامه درسی مدرسه که برای سازگاری روانی اجتماعی و پیشرفت دانش آموز مفیدند)، ۲. عاطفی (احساسات، علائق، ادراکات و نگرش های دانش آموز به مدرسه) و ۳. شناختی (نیروگذاری روانشناختی دانش آموزان در امر یادگیری و کاربرد راهبردهای خودتنظیمی آنهاست).

عشق تحصیلی از آنجا که تعهد دانش آموز را به اهداف آموزشی و درگیری وی را با تکالیف مربوطه بیشتر می کند، لذا در پیشرفت تحصیلی، ارتقای تحصیلی دانش آموزان در مدارس، کاهش رفتارهای پرخطر در مدارس نقش عمده ای دارد (جنیفر و فردریکس^۶، ۲۰۱۵). دانش آموزانی که عشق به مدرسه داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقررات مدرسه تعهد بیشتری نشان می دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می کنند و در آزمون ها عملکرد بهتری دارند. همچنین عشق به مدرسه با استراتژی های موفقیت دانش آموزان رابطه دارد؛ زیرا باعث افزایش خوش بینی در

¹ School love

² Wang & Eccle

³ Zyngier

⁴ Rumberger & Larson

⁵ Blumenfeld, Fredricks & Paris

⁶ Jennifer & Fredricks

زمان تحصیل در مدرسه می شود و به عنوان پیش بین قدرتمندی از عشق در فعالیت های مدرسه عمل می کند (سالملا ارو، تولوانن و نورمی^۱، ۲۰۰۹). در مقابل؛ عدم عشق به مدرسه، پیامدهای منفی جدی نظیر پیشرفت نکردن در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل را به همراه دارد (وانگ و هولکومب^۲، ۲۰۱۰).

تأثیرات مثبت عشق به مدرسه بر درگیرکردن دانش آموزان در فعالیت های تحصیلی و افزایش میزان تلاش آنها (اونیل، بلان و شوافلی^۳، ۲۰۱۱) و بررسی تاثیر آن بر یادگیری دانش آموزان ابتدایی ضرورت مطالعه این عوامل را ایجاب می کند. از جمله عوامل موثر بر عشق به مدرسه در مقیاس عشق به مدرسه وانگ، ویلت و اکلس^۴ (۲۰۱۱) مطرح شده است. این مقیاس بر طبق نظریه فردریکس و بلومفلد^۵ (۲۰۰۴) ساخته شده است و سه بعد رفتاری، هیجانی و شناختی را دربر می گیرد. عشق رفتاری شامل خرده مقیاس های توجه و تمکین، عشق هیجانی شامل خرده مقیاس های تعلق به مدرسه و ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه ای و عشق شناختی نیز شامل خرده مقیاس های خودتنظیمی و کاربرد راهبرد شناختی می باشند.

پیشینه پژوهش

پیشینه پژوهش خارجی

کاور و نومن^۶ (۲۰۱۵) در مطالعه خود با عنوان "تاثیر عوامل اجتماعی و روانشناختی بر عشق به مدرسه در دانش آموزان" همبستگی درونی مولفه رفتاری، شناختی و هیجانی را معنادار ($p < 0/01$) و آلفای کرونباخ مؤلفه های رفتاری، شناختی، هیجانی و کل مقیاس را به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۲، ۰/۷۵ و ۰/۸۵ گزارش کردند. در این مطالعه، یک مدل مفهومی در ارتباط بین رضایت از زندگی، هدف زندگی و انعطاف پذیری با عشق به مدرسه، مورد بررسی قرار گرفت. این مدل روابط مستقیم بین همه متغیرهای روانشناختی اجتماعی و عشق به مدرسه و نیز روابط غیرمستقیم بین رضایت از زندگی و عشق به مدرسه را مطرح می کند. به عنوان نتیجه

¹ Salmela-Aro, Tolvanen & Nurmi

² Wang & Holcombe

³ Ouweneel, Blanc & Schaufeli

⁴ Wang, Willett Eccles

⁵ Fredricks & Blumenfeld

⁶ Kaur & Noman

مطالعه تمام متغیرها با عشق به مدرسه ارتباط مثبتی داشتند و رابطه بین رضایت کلی زندگی و عشق به مدرسه با بیشترین امتیاز گزارش شد.

وانگ، ویلت و اکسلس^۱ (۲۰۱۱) در مطالعه خود با عنوان "ارزیابی عشق به مدرسه: بررسی ابعاد و سنجش بر اساس جنس، نژاد و قومیت" مدلی شش عاملی را نشان دادند که از مقادیر شاخصهای نیکویی برازش مناسبی برخوردارند. (SRMR= .043 و CFI= .914 و $X^2=634,44$ و RMSEA= .042). همچنین نتایج آن ها نشان داد بارهای عاملی همه سوالات این آزمون بر روی ۶ خرده مقیاس در دامنه ۰/۵۰ تا ۰/۸۹ در سطح ۰/۰۵ معنادار می باشند و ضرایب پایایی هر یک از خرده مقیاسهای این آزمون نیز مساوی یا بالاتر از ۰/۷۰ گزارش شده است (توجه: ۰/۷۰، تمکین: ۰/۷۸، تعلق به مدرسه: ۰/۷۵، ارزش گذاری به آموزش مدرسه‌ای: ۰/۷۲، یادگیری خودتنظیمی: ۰/۷۸ و کاربرد راهبرد شناختی: ۰/۷۷). نتایج نشان داد که عشق به مدرسه یک ساختار چند بعدی با ابعاد رفتاری، عاطفی و شناختی است. در این مطالعه، پسران و دختران به لحاظ عشق به مدرسه، تفاوت های قابل ملاحظه ای در تعاملات رفتاری و عاطفی با جنس و گروه های نژادی / قومی داشتند.

در خصوص بررسی ویژگیهای روانسنجی مقیاس عشق به مدرسه، آوانگ، هاشیم و سانی^۲ (۲۰۰۸) نیز در پژوهشی با عنوان "تحلیل عاملی تأییدی از مقیاس چندجانبه عشق به مدرسه" به تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مقیاس عشق به مدرسه فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) پرداختند. نتایج پژوهش آنها سه خرده مقیاس رفتاری، شناختی و هیجانی را نشان داد که از مقادیر شاخصهای نیکویی برازش مناسبی برخوردارند. (NFI= .97 و TLI= .97 و RMSEA= .04 و RMSEALO= .04 و RMSEAH= .05 و $X^2=230,58$ و CFI= .98). نتایج نشان داد که عشق به مدرسه با ابعاد شناختی، رفتاری و روانشناختی در میان نوجوانان کشور مالزی ارتباط مستقیم دارد. در واقع سه خرده مقیاس عشق به مدرسه چندجانبه یا MSSES^۳، عواملی ارزشمند برای عشق به مدرسه مطرح شدند.

آنولا، استاتین و نورمی^۴ (۲۰۰۰) در مطالعه خود با عنوان "سبک های والدین و استراتژی های های موفقیت نوجوانان" معتقدند که رابطه مثبتی بین معلم و دانش آموز، احساس مثبت از

¹ Wang, Willett & Eccles

² Awang-Hashim & Sani

³ Multidimensional School Engagement Scale

⁴ Aunola, Statin & Nurmi

مدرسه و یادگیری لذت بخش از ملاک های اشتیاق تحصیلی وجود دارد. رفتارهای مثبت در کلاس و اشتیاق در انجام تکالیف مدرسه نیز به معنی اشتیاق تحصیلی است. نتایج این مطالعه نشان می دهد که این پژوهش، اشتیاق تحصیلی را به صورت پافشاری و حالت هیجانی- انگیزشی مثبت در مورد کارهای مدرسه بیان کرده و در برگیرنده سه جنبه شور و شغف، از خود بی خود شدن و جذب است.

پیشینه پژوهش داخلی

عجم و همکاران^۱ (۲۰۱۷) در مطالعه خود با عنوان "رابطه بین خلاقیت هیجانی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشکده بهداشت علوم پزشکی گناباد" که از نوع توصیفی - تحلیلی بود، جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشکده بهداشت علوم پزشکی گناباد برابر با ۳۵۲ نفر در سال ۱۳۹۴ را در نظر گرفتند. تعداد افراد نمونه براساس جدول گرجسی و مورگان ۱۸۵ نفر بود که بر اساس روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. ابزار جمع آوری داده ها شامل پرسشنامه خلاقیت هیجانی آوریل (ECI) دارای پایایی ۰/۸۹ و اشتیاق تحصیلی (فردریکس و بلومنفلد^۲، ۲۰۰۴) با پایایی ۰/۷۲ بود. نتایج نشان داد که میزان خلاقیت هیجانی و عشق به مدرسه دانشجویان دانشکده بهداشت بالاتر از متوسط بود. بین خلاقیت هیجانی و اشتیاق تحصیلی رابطه آماری وجود داشت و مؤلفه آمادگی هیجانی، کارآیی و اصالت جزو مؤلفه هایی بودند که عشق به مدرسه دانشجویان را پیش بینی می کردند.

رحیمی و همکاران^۳ (۲۰۱۳) در پژوهش خود با عنوان "بررسی فراونی و عوامل موثر در افت تحصیلی دانشجویان ساکن خوابگاه دانشکده های پیراپزشکی و بهداشت دانشکده علوم پزشکی گلستان در سال تحصیلی ۹۰-۹۱" در پژوهش خود نشان دادند که افت تحصیلی یک مشکل جدی است. به طوری که نتایج مطالعه نشان داد حدود ۱۳ درصد دانشجویان در سال اول ورود به دانشگاه با افت تحصیلی روبرو می شوند. لذا پژوهش نشان داد ارتباطی معکوس بین افت تحصیلی و میزان پیشرفت تحصیلی وجود دارد.

با توجه به مطالعات مختلف پژوهشی، عشق به مدرسه متغیری مهم و اساسی در تعلیم و تربیت و سایر زمینه های تحصیلی می باشد. از سوی دیگر عمده پژوهشهای انجام شده در حوزه عشق به مدرسه، در خارج از کشور بوده و تمرکز آن هم بر اشتیاق شغلی بوده است.

^۱ Ajam et al

^۲ Fredricks & Blumenfeld

^۳ Rahimi et al

مطالعات زیادی پیرامون تعاملات و مشارکت های دانش آموزان در مدرسه انجام گرفته است، با این وجود معرفی و ارائه مدل و ابزار مناسب و جامع برای ارزیابی متغیر عشق به مدرسه برای دانش آموزان و نشان دادن نقش حیاتی آن در زمینه های مختلف تحصیلی به عنوان موضوع و مسئله ای جدید است. لذا موضوع بررسی تاثیر عشق به مدرسه بر یادگیری دانش آموزان ابتدایی در ایران موضوعی نوین، نوپا و محدود است. همچنین یکی از نقدهای وارد بر پژوهش های قبلی در مورد عشق به مدرسه، عدم همبستگی عوامل تاثیرگذار و مطالعه عوامل موثر به صورت جداگانه و مجزا است.

مبانی و چارچوب نظری

عشق به مدرسه

عشق به مدرسه به میزان انرژی که یک دانش آموز برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده اطلاق می شود. دانش آموزانی که عشق به مدرسه داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقررات محل تحصیل تعهد بیشتری نشان می دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می کنند و در آزمون ها، عملکرد بهتری دارند.

تعاریف عشق به مدرسه

عشق به مدرسه متغیر مهمی است که برای یادگیری حیاتی است؛ تا جایی که از آن به عنوان یک منادی مهم یادگیری یاد می شود (زینگیر^۱، ۲۰۰۸). این متغیر همچنین به عنوان نقطه ی محوری اکثر نظریات مربوط به افت تحصیلی به حساب می آید. علی رغم زمینه های بالقوه و مرتبط برای درک بهتر رفتارهای دانش آموزان، پژوهش ها روی عشق به مدرسه، هنوز در مرحله اولیه قرار دارد (توسلی، هادی زاده و حمیدیان^۲، ۲۰۱۵). در مدل مشارکت - همانند سازی (فین^۳، ۱۹۸۹)، عشق به مدرسه تحت عنوان همانند سازی با مدرسه و مشارکت در آن تعریف می شود و این دو عامل هستند که مسئولیت نیازها، مشارکت در فعالیت های اصلی و فوق برنامه کلاسی را بر عهده دارند. وهلج، روتر، اسمیت، لسکو و فرناندز^۴ (۱۹۸۹) در مدل پیشگیری از افت تحصیلی، مفاهیم عشق آموزشی و عضویت در مدرسه را به عنوان دو گام

¹ Zyngier

² E.Tavassoli, Dr hadizadeh & Dr hamidian

³ Finn

⁴ Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez

اولیه‌ای که در تکامل اجتماعی و فردی شخص در مدرسه نقش دارند معرفی نمودند. در مدل رومبرگر و لارسون^۱ (۱۹۹۸) نیز عشق با دو مؤلفه تحصیلی و اجتماعی که در سازگاری تحصیلی نقش دارند، مشخص می‌شود. در این مدل عشق اجتماعی با رفتارهایی چون حضور در کلاس، قبول مقررات و مشارکت فعال در امور مرتبط با کلاس تعریف می‌شود و عشق تحصیلی نیز نگرش‌های دانش‌آموز نسبت به مدرسه و توانایی برآوردن انتظارات عملکرد را شامل می‌شود. مدل‌های اندازه‌گیری مختلف از عشق به مدرسه بازتابی از وجود تفاوت در چگونگی تعریف این ساختار توسط محققین است.

برخی از محققان دو عنصر (رفتاری و هیجانی) را برای سنجش عشق به مدرسه برگزیدند (اسکینر، فورر، مارچاند و کیندرمن^۲، ۲۰۰۸). به عنوان مثال مارکس^۳ (۲۰۰۰) عشق را برای ارزیابی میزان تلاش دانش‌آموزان، توجه، عدم خستگی و اینکه به چه میزان تکالیف خود را انجام می‌دهند، طراحی نمود. اگرچه شواهدی مبنی بر اهمیت اشتیاق شناختی در عملکرد مدرسه وجود دارد، اما ابزارهای کمی عنصر شناختی را به صورت مجزا مورد بررسی قرار داده اند (اپلتن، کریستنسون، کین و رسچلی^۴، ۲۰۰۶).

مارتین^۵ (۲۰۰۷) مقیاس عشق به مدرسه را جهت ارزیابی عنصر شناختی و رفتاری توسعه داد. او بعد رفتاری را به سازگار و ناسازگار و بعد شناختی را به سازگار و ناسازگار تقسیم کرد. اگر چه پژوهشگران تجربی مقیاس‌های سنجش عشق را توسعه بخشیدند، اما تا سال‌های اخیر، عشق به مدرسه را به صورت تک بعدی مورد سنجش قرار می‌دادند که یا شاخص‌های متنوع با هم ترکیب می‌شد (لیو و پابیان^۶، ۲۰۱۰) و یا به دو عنصر از سه عنصر توجه می‌شد (کیم و رسچلی^۷، ۲۰۰۸).

ابعاد عشق به مدرسه

در مطالعه اکتشافی که وانگ، ویلت و اکلس^۸ (۲۰۱۱) انجام دادند، در نهایت برای مقیاس اندازه‌گیری عشق به مدرسه، سه بعد رفتاری، هیجانی و شناختی را معرفی کردند که دارای شش خرده مقیاس زیر است:

^۱ Rumberger & Larson

^۲ Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann

^۳ Marks

^۴ Appleton, Christenson, Kim & Reschly

^۵ Martin

^۶ Liu & Pabian

^۷ Kim & Reschly

^۸ Wang, Willett Eccles

- ۱- توجه^۱: نشان می دهد که دانش آموزان در کلاس درس، چقدر در درک مطالب درسی تمرکز دارند؟
- ۲- تمکین^۲: دانش آموزان در مدرسه به چه میزان از قوانین مدرسه پیروی می کنند؟
- ۳- تعلق به مدرسه^۳: میزان وابستگی و تعلق خاطر دانش آموزان به مدرسه را بیان می کند.
- ۴- ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه ای^۴: تفاوت و احترام ویژه نسبت به آموزش مطالب مطالب در مدرسه را اشاره می کند.
- ۵- خودتنظیمی^۵: میزان خودکنترلی و درک مسائل و حل آنها را توسط دانش آموزان بیان می کند.
- ۶- کاربرد راهبرد شناختی^۶: به میزان برنامه ریزی و زمان انجام کارها، ارتباط مطالب قبلی با مطالب جدید دانش آموزان اشاره دارد.

مدل وانگ و همکاران

یکی از مدل هایی که نسبت به سایر مدل ها، از جامعیت بیشتری برخوردار است، مدل عشق به مدرسه وانگ، ویلت و اکلس (۲۰۱۱) است. این مدل بر طبق نظریه فردریکس و بلومنفلد (۲۰۰۴) ساخته شده است و سه بعد رفتاری، هیجانی و شناختی را دربر می گیرد. عشق رفتاری شامل خرده مقیاس های توجه و تمکین، عشق هیجانی شامل خرده مقیاس های تعلق به مدرسه و ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه ای و عشق شناختی نیز شامل خرده مقیاس های خودتنظیمی و کاربرد راهبرد شناختی می باشند. این ابزار در مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) اندازه گرفته می شود. عشق رفتاری در این مقیاس، اشاره به فعالیت ها و اقداماتی دارد که دانش آموزان را به مدرسه و یادگیری سوق می دهد. عشق رفتاری شامل رفتار مثبت (به عنوان مثال، حضور در کلاس و تکمیل تکالیف مدرسه)، دخالت و درگیری در وظایف تحصیلی و یادگیری (مانند تلاش و تمرکز) و مشارکت در فعالیت

¹ Attention
² Compliance
³ Belonging
⁴ Valuing
⁵ Regulation
⁶ Strategy

های فوق برنامه (مانند دو و میدانی) می شود. عشق هیجانی نمایانگر واکنش های عاطفی دانش آموز و احساس وابستگی به مدرسه است (فین^۱، ۱۹۸۹).

وانگ، ویلت و اکلِس^۲ (۲۰۱۱) مدلی شش عاملی را نشان دادند که از مقادیر شاخص های نیکویی برازش مناسبی برخوردارند (RMSEA= .042, SRMR= .043, CFI= .914, $X^2=634.44$). همچنین نتایج آن ها نشان داد بارهای عاملی تمام سوالات این آزمون بر روی شش خرده مقیاس در دامنه ۰.۵۹ تا ۰.۸ در سطح ۰.۵ معنادار می باشد و ضرایب پایایی هر یک از خرده مقیاس های این آزمون نیز مساوی یا بالاتر از ۰.۷ گزارش شده است.

یادگیری

یادگیری انسان فرآیندی مادام العمر است. دلیل نیاز انسان به یادگیری، ممکن است تمایل فطری آنان به برتری و بهتر بودن و بهتر زیستن، وعده پاداش، هراس از مجازات، سودای پیشرفت، فشار اجتماعی، فشار همسالان، حس کنجکاوی، تلاش برای فهمیدن، ارضای حس کمال جویی، مقام، سربلندی و مانند آنها باشد.

این پدیده به دلیل افزایش سرعت تغییر در جامعه، روز به روز اهمیت بیشتری یافته است، چرا که لازم است اعضای جامعه همواره یاد بگیرند تا بتوانند عضو جامعه باقی بمانند. یادگیری، ارتباط عصبی در مغز ایجاد می کند و ارتباط موفقیت آمیز و دانش رسیدن به کامیابی را در دسترس قرار می دهد. یادگیری یک مجموعه از جریان های اصلاحی برای راهبری انسان به مسیر درست است.

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر نحوه ی گردآوری اطلاعات توصیفی- همبستگی و از الگوی معادلات ساختاری (نرم افزار لیزرل نگارش ۸.۸) در تحلیل مسیرهای اساسی میان متغیرها استفاده شده است. شاخص های برازش مدل، همگی نشان از برازش مناسب مدل تحقیق داشتند. از سوی دیگر متغیرهای مورد بررسی در مدل مفهومی تحقیق از نظر تعداد

¹ Finn

² Wang, Willett & Eccles

سوال‌های مطرح شده، منبع استخراج و آلفای کرونباخ آن به تفکیک در جدول شماره ۳ آمده است.

جامعه آماری

جامعه ی آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی سال تحصیلی ۹۷-۹۸ شهر اصفهان اعم از انواع خاص، دولتی، غیرانتفاعی، شاهد، هیات امنایی تشکیل می‌دهند که تعداد دقیق آن‌ها در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۱: تعداد دانش آموزان اصفهان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸

تعداد مدارس	تعداد کلاس درس	تعداد دانش آموزان دختر	تعداد کل دانش آموزان
۷،۳۲۹	۳۶،۵۷۹	۴۲۱،۴۲۰	۸۴۰،۱۸۹

حجم نمونه

در این پژوهش، به دلیل آنکه جامعه ی آماری زیاد است، حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران ۳۸۴ نفر محاسبه گردید.

$$N = \text{تعداد کل نمونه} = ۳۸۴, n = \text{حجم نمونه} = ۳۸۴, t = 1.96, p = 0.5, d = 0.55$$

روش نمونه‌گیری به صورت خوشه ای و ابزار مورد استفاده پرسش‌نامه استاندارد بوده است. در پرسش‌نامه این پژوهش، از سوالاتی استفاده شده است که دانش آموزان دختر دوره چهارم ابتدایی با مطالعه ی آن‌ها، پاسخ لازم را درمورد فرضیات هفت‌گانه ارائه می‌دهد. در این پژوهش

ابتدا از بین شش ناحیه آموزش و پرورش شهر اصفهان، ناحیه ۴ به طور تصادفی انتخاب و سپس از این ناحیه آموزشی که شامل ۱۸ دبستان دخترانه بود؛ یک دبستان دخترانه به صورت تصادفی انتخاب و از هر دبستان یک کلاس به عنوان خوشه نهایی انتخاب شد.

جدول ۲: تعداد مدارس دخترانه مقطع ابتدایی نواحی شش گانه اصفهان

تعداد ناحیه	تعداد مدارس دخترانه	تعداد مدارس	تعداد مدارس دخترانه	تعداد مدارس دخترانه	تعداد مدارس دخترانه	تعداد مدارس دخترانه
۶	۱۳	۵	۲۲	۱۸	۲۰	۶

روایی و پایایی پژوهش

به منظور بررسی روایی پرسشنامه و اینکه آیا سؤالات مطرح شده، اهداف مورد نظر را پوشش می دهد و مانعی از نظر نگارش و ابهامات در جملات ندارد، آن را در اختیار استادان و صاحب نظران قرار داده شد. پس از بررسی دقیق، پرسش نامه به کار گرفته در این پژوهش بومی سازی شده و تعدادی از سؤالات که با فرهنگ ما تناسب نداشتند و یا دارای هم پوشانی باهم بودند، حذف شدند.

همچنین به منظور سنجش پایایی سؤالات پرسش نامه، نمونه اولیه ای شامل ۲۰ پرسش نامه پیش آزمون شد و با استفاده از دو روش بازآزمایی و محاسبه ی ضریب آلفای کرونباخ مقدار پایایی محاسبه شد. پرسش نامه به کار رفته در این پژوهش، پرسش نامه ای استاندارد بوده و منابع آن در جدول شماره ۴ ذکر شده است.

جدول ۳: متغیرهای مورد بررسی در پژوهش

متغیرهای موجود در مدل مفهومی	تعداد گویه	شماره سوالات در پرسشنامه	منبع	پایایی (کرونباخ)	پایایی (بازآزمایی)
توجه	۳	۱ و ۲ و ۳	وانگ، وایلت و اسکلز (۲۰۱۱)	۷۷,۴ درصد	۸۲,۸ درصد
تمکین	۴	۴ و ۵ و ۶ و ۷	وانگ، وایلت و اسکلز (۲۰۱۱)	۸۰ درصد	۷۵,۴ درصد
تعلق به مدرسه	۳	۸ و ۹ و ۱۰	وانگ، وایلت و اسکلز (۲۰۱۱)	۷۱,۱ درصد	۷۳,۲ درصد
ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه ای	۵	۱۱ و ۱۲ و ۱۳ و ۱۴ و ۱۵	وانگ، وایلت و اسکلز (۲۰۱۱)	۷۰,۷ درصد	۷۷,۳ درصد
خودتنظیمی	۴	۱۶ و ۱۷ و ۱۸ و ۱۹	وانگ، وایلت و اسکلز (۲۰۱۱)	۷۰,۴ درصد	۸۱,۳ درصد
کاربرد راهبرد شناختی	۴	۲۰ و ۲۱ و ۲۲ و ۲۳	وانگ، وایلت و اسکلز (۲۰۱۱)	۷۱,۴ درصد	۸۷,۹ درصد
یادگیری	۴	۲۴ و ۲۵ و ۲۶ و ۲۷	لیوسی (۲۰۰۳)، لیتزینگر و همکاران (۲۰۰۷)	۸۶,۸ درصد	۷۸,۵ درصد
کل متغیرها	۲۷	-	وانگ، وایلت و اسکلز (۲۰۱۱)، لیتزینگر و همکاران (۲۰۰۷)، لیوسی (۲۰۰۳)	۷۴,۶ درصد	۹۰,۵ درصد

ابزار گردآوری داده ها

در این پژوهش، از شیوه پرسشنامه برای جمع آوری اطلاعات استفاده شده و سوال‌های پرسش‌نامه از نوع بسته و پنج گزینه‌ای است. همچنین، به دلیل سهولت بررسی‌های آماری و صرفه‌جویی در وقت، از پرسش‌نامه با سوالات بسته پاسخ استفاده می‌شود. از جمله ابزار سنجش داده در پژوهش‌های علوم انسانی، مقیاس‌های اندازه‌گیری نگرش است. مقیاس اندازه‌گیری نگرش این پژوهش، از نوع طیف لیکرت است. پرسش‌نامه در این پژوهش در دو بخش تدوین شده است. بخش اول، حاوی داده‌های جمعیت شناختی و بخش دوم، حاوی سوالات تخصصی در ارتباط با ابعاد مدل می‌باشد. پرسش‌نامه پژوهش متناسب با ابعاد " توجه، تمکین، تعلق به مدرسه، ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه ای، خودتنظیمی و کاربرد راهبرد شناختی و یادگیری" برای دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی متناسب سازی و تدوین شد. ترتیب مقیاس لیکرت در این پژوهش، از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم مرتب گردید. در این طیف، کاملاً موافقم، امتیاز پنج و کاملاً مخالفم، امتیاز یک را به خود اختصاص می‌دهد. پرسشنامه ی این پژوهش، از نوع منظم و بسته است که به سهولت استخراج نتایج و تسهیل در پاسخ گویی منجر می‌شود. در این پرسشنامه، علاوه بر سوال های اطلاعات عمومی که شامل 4 سوال می باشد، متغیرهای اصلی پژوهش نیز با 27 سوال، با استفاده از طیف لیکرت 5 درجه ای، به صورت حضوری مورد سنجش قرار گرفته است. شایان ذکر است که به دلیل عدم تکمیل برخی پرسش نامه ها، 550 پرسش نامه توزیع گردید که 384 پرسش نامه جمع آوری و قابلیت استفاده داشت. در جدول 5 متغیرها به همراه میانگین، واریانس، انحراف معیار و شماره سوالات آن ها نشان داده شده است.

جدول ۴: متغیرها و شاخص های آماری تحقیق

متغیر آماری	شاخص آماری	شماره سوال	میانگین	واریانس	انحراف معیار
توجه	توجه به مطالب درسی	۵	۳,۷۹۶	۰,۷۸۴	۰,۸۸۵
	به موقع انجام دادن تکالیف	۶	۳,۷۱۶	۱,۰۳۳	۱,۰۱۷
	تمرکز روی تکالیف	۷	۳,۳۴۴	۱,۶۲	۱,۲۷۳
تمکین	احترام به دانش آموزان دیگر	۸	۴,۱۰۶	۰,۸۷۵	۰,۹۳۶
	عدم درگیری در یک نزاع	۹	۴,۲۴۲	۰,۶۰۴	۰,۷۷۷
	رفتن به موقع به مدرسه	۱۰	۴,۱۵۱	۰,۷۳۸	۰,۸۵۹
	انجام منظم تکالیف	۱۱	۴,۰۶۱	۰,۵	۰,۷۰۷
تعلق به مدرسه	احساس شادی و امنیت	۱۲	۴,۰۲۷	۰,۷۸۳	۰,۸۸۵
	اشتیاق به مدرسه	۱۳	۴,۱۳۴	۰,۸۵۱	۰,۹۲۳
	حس خوب ارتباط با به دانش آموزان	۱۴	۴,۱۰۸	۰,۹۲۶	۰,۹۶۲
ارزش گذاشتن	خوب بودن در مدرسه	۱۵	۳,۹۹۱	۱,۱۴۶	۱,۰۰۷
	اهمیت مدرسه رفتن	۱۶	۴,۰۲۳	۰,۹۱۲	۰,۹۵۵
	یادگیری بهتر مطالب از مکان‌هایی غیر از مدرسه	۱۷	۴,۱۵۱	۰,۷۳۸	۰,۸۵۹
	کسب تحصیل خوب	۱۸	۴,۰۶۱	۰,۵	۰,۷۰۷
	یادگیری از فعالیت مدرسه	۱۹	۴,۱۶۱	۰,۶۹۲	۰,۸۳۲
خودتنظیمی	مشخص کردن راه حل و برنامه ریزی	۲۰	۳,۱۱۸	۱,۲۳	۱,۱۰۸
	داشتن برنامه	۲۱	۳,۳۹۹	۱,۰۰۷	۱,۰۳۴
	رهایی از تجربه های بد	۲۲			
	عبرت از اشتباهات خود	۲۳	۳,۳۷۴	۱,۱۰۲	۱,۰۰۵
کاربرد راهبرد	درک و یادگیری مطالب بیشتر	۲۴	۳,۸۸۹	۰,۷۲	۰,۸۴۹
	برنامه ریزی جهت تکلیف مدرسه	۲۵	۳,۹۱۷	۰,۷۱۷	۰,۸۴۶
	ارتباط مطالب با آموخته‌های قبلی	۲۶	۳,۲	۰,۷۹۷	۰,۸۹۳
	اطمینان از به موقع بودن شروع کار	۲۷	۳,۹۹۱	۰,۵۵۹	۰,۷۴۷
یادگیری	خلاق و نوآور و تمایل به یادگیری واقعیت	۲۸	۴,۱۵۵	۰,۶۵۵	۰,۸۱۶
	فرار از تکرار و تمایل به کارهایی گروهی	۲۹	۳,۸۷۲	۰,۵۵۲	۰,۷۴۳
	یادگیری کلامی و دیداری	۳۰	۳,۹۴۴	۰,۷۷۴	۰,۸۸۶
	درک مطالب به طور کلی و به صورت منظم	۳۱	۳,۷۶۷	۰,۷۸۷	۰,۸۷۶

یافته های پژوهش

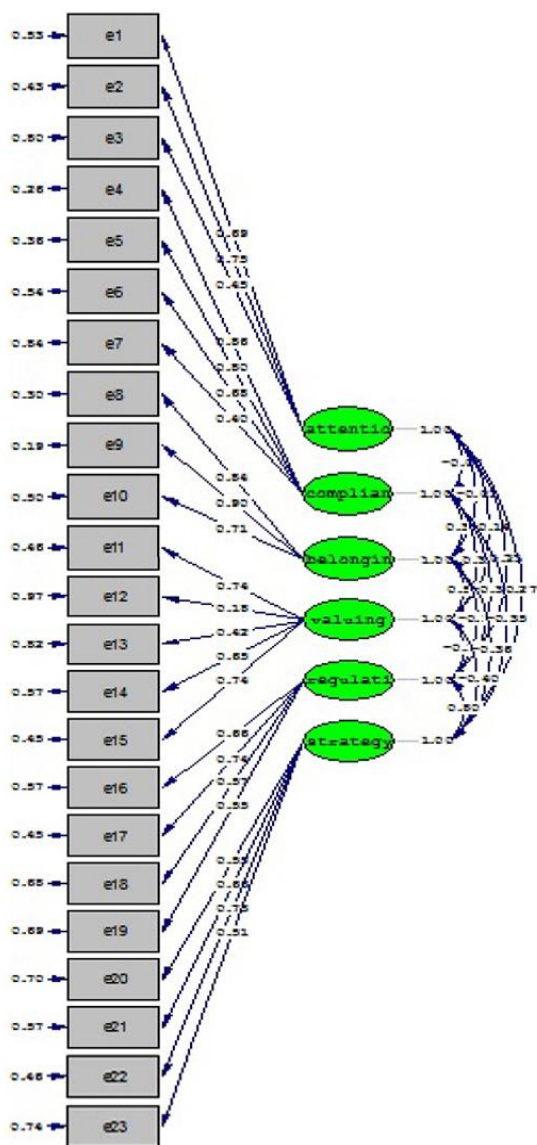
یافته های مهم پژوهش به شرح زیر است:

آمار توصیفی متغیرهای جمعیت شناختی

در این پژوهش، ۴ سوال عمومی شامل: سن، تعداد اعضای خانواده، بالاترین تحصیلات در خانواده و میزان علاقه به مدرسه از پاسخ دهندگان پرسیده شده است. نتایج بدست آمده از آمار جمعیت شناختی پاسخ دهندگان در زمینه رده سنی نشان می دهد که ۷۸٫۸ درصد از پاسخ دهندگان ۱۰ سال، ۱۶٫۲ درصد سنین بیشتر از ۱۰ سال و ۵ درصد سنین کمتر از ۱۰ سال می باشند. در زمینه تعداد اعضای خانواده، ۷۰٫۱ درصد بین ۱ الی ۳ نفر، ۲۱٫۹ درصد بین ۳ الی ۵ نفر، ۸ درصد بالای ۵ نفر را تشکیل می دهد. در زمینه بالاترین تحصیلات در خانواده پاسخ دهندگان، ۶۶٫۸ درصد کارشناسی می باشند، ۲۰٫۴ درصد از مقطع کارشناسی ارشد و دکترا و برای دیپلم و زیردیپلم هر کدام ۶٫۴ درصد می باشد. بر اساس میزان علاقه به مدرسه، ۶۷٫۶ درصد بسیار علاقمند، ۲۲٫۳ درصد علاقمند، ۶٫۱ درصد تمایل کمتر و ۴ درصد برای عدم تمایل می باشد.

آمار استنباطی پژوهش

به منظور آزمون فرضیه های پژوهش از جزء ساختاری الگوی معادلات ساختاری و نرم افزار لیزرل نسخه ۸.۸۰ استفاده شده است. شکل الگوی اندازه گیری در حالت تخمین استاندارد در شکل های زیر ارائه شده است.

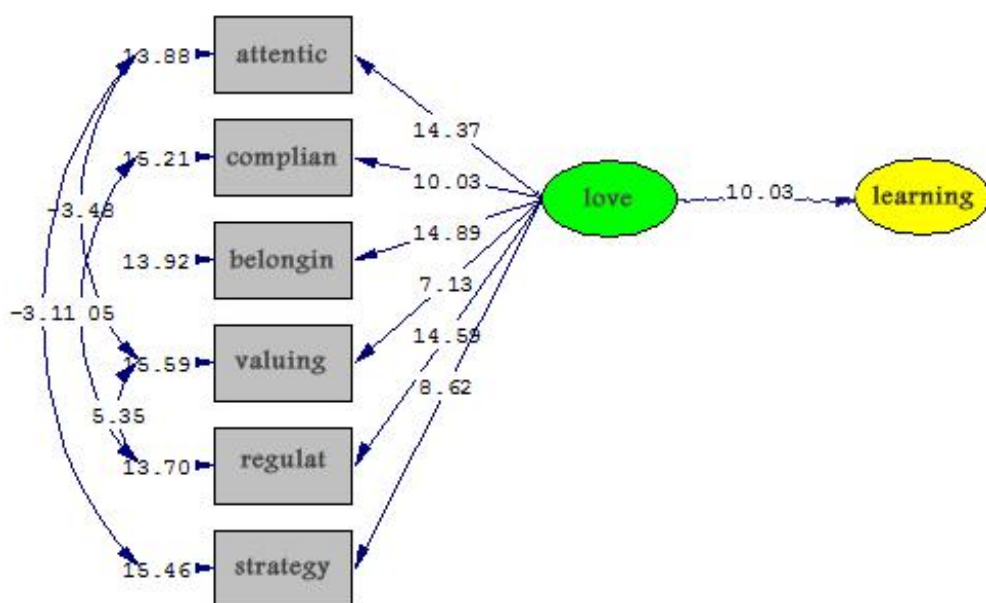


Chi-Square=597.60, df=384, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

شکل ۱: نمودار مسیر برآورد شده برای عشق به مدرسه دانش آموزان

ملاحظه می شود، الگوی اندازه گیری از لحاظ شاخص های تناسب (برازش) در وضعیت مناسبی است، زیرا مقدار RMSEA در این حالت برابر ۰۰۷ است که زیر ۰۰۸ است.

در ادامه برای آزمودن فرضیه های پژوهش و این که تا چه اندازه می توان به ضرایب آماری در بعد تاثیرگذاری متغیرها بر یکدیگر اطمینان کرد، باید به اعداد معناداری روابط بین متغیرها نیز توجه کرد. (شکل ۳).



Chi-Square=576.28, df=210, P-value=0.00000, RMSEA=0.057

شکل ۳: نتیجه مربوط به آزمون مدل پژوهش (مقدار سطح معناداری)

در این پژوهش برای تعیین برازش مدل از شاخص های متعددی استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۶ نمایان است. همان طور که در جدول مشخص است، تمامی شاخص ها مدل را تایید می کند. به طور کلی اگر ارزش RFI, CFI, NFI, GFI بزرگتر از ۰.۹ باشد، مدل از برازش

خوبی برخوردار است. همچنین اگر نسبت کای دو (خی دو) به درجه آزادی که مهم ترین شاخص آماری در تعیین برازش مدل است، کمتر از ۳ باشد؛ مدل از برازش خوبی برخوردار است. مقدار RMSEA نیز اگر کمتر از ۱/۱ باشد، برازش مدل قابل قبول است.

جدول ۵: معیارهای برازش مدل

امتیاز کسب شده	حد قابل قبول	معیار برازش مدل
2.74	کمتر از ۳	نسبت کای دو به درجه آزادی
.92	بیشتر از ۹.	شاخص نیکویی برازش (GFI)
.92	بیشتر از ۹.	شاخص برازش نرمال شده (NFI)
.95	بیشتر از ۹.	شاخص برازش مقایسه ای (CFI)
.9	بیشتر از ۹.	شاخص برازش نسبی (RFI)
.057	کمتر از ۸.	ریشه میانگین مجذور خطای تخمین (RMSEA)

در جدول شماره ۷ نیز فرضیه های پژوهش به تناسب برآورد استاندارد رابطه و اعداد معناداری مربوط به آن مورد بررسی قرار گرفته اند. شایان ذکر است، در صورتی که اعداد معناداری در بازه ی (۱,۹۶ تا -۱,۹۶) نباشد، می توان معناداری مسیر میان دو متغیر را تایید نمود و بر وجود این رابطه صحه گذاشت. ملاحظه می شود که تمامی ابعاد معرفی شده برای ابعاد عشق به مدرسه، رابطه ی مثبت و معناداری با یادگیری دارند.

جدول ۶: آزمون فرضیه های اصلی پژوهش

فرضیه‌ها	مسیر	بر آورد استاندارد	اعداد معناداری	وضعیت فرضیه در مدل
۱	اثر توجه بر یادگیری	.68	۱۴,۳۷	تایید می شود
۲	اثر تمکین بر یادگیری	.73	۱۰,۰۳	تایید می شود
۳	اثر تعلق به مدرسه بر یادگیری	.79	14.89	تایید می شود
4	اثر ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه‌ای بر یادگیری	.78	7.13	تایید می شود
5	اثر خودتنظیمی بر یادگیری	.71	14.59	تایید می شود
6	اثر کاربرد راهبرد شناختی بر یادگیری	۴۳.	8.62	تایید می شود
7	اثر عشق به مدرسه بر یادگیری	.72	10.01	تایید می شود

مقدار معناداری اصلی‌ترین معیار برای بررسی روابط بین متغیرها در مدل است که باید مقداری بزرگتر از ۱,۹۶ یا کوچکتر از ۱,۹۶- باشد. لذا با توجه به این آماره تمام فرضیه ها تایید می گردند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به بررسی روابط بین متغیرهای عشق به مدرسه و تاثیر عشق به مدرسه بر یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی بر اساس مدل وانگ و همکاران پرداخته است. در این پژوهش ابتدا برای متغیر عشق به مدرسه، ۷ بعد بر اساس مدل وانگ و همکاران در نظر گرفته شد. همچنین مشخص گردید که تمامی این ابعاد طی آزمون، رابطه معنادار و مثبتی با یادگیری دارند. می توان از این پژوهش نتیجه گرفت که عشق به مدرسه متاثر از ۷ بعد توجه، تمکین، تعلق به مدرسه، ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه ای، خودتنظیمی و کاربرد راهبرد شناختی

می باشد که توسط وانگ و همکاران بیان شده بود. سپس روابط بین ابعاد عشق به مدرسه و یادگیری در قالب شش فرضیه مورد بررسی قرار گرفت که در ادامه مورد بحث قرار می گیرد.

نتیجه حاصل شده از فرضیه اول پژوهش نشان داد که توجه از ابعاد عشق به مدرسه، اثر مثبت و معناداری بر یادگیری دارد. دانش آموزانی که همیشه به یک مدرسه توجه دارند و با اطمینان از آن بهره می برند، رابطه احساسی و عاطفی بسیار پایداری با آن مدرسه دارند و میزان یادگیری به مراتب افزایش می یابد. لذا می توان گفت که توجه و اینکه دانش آموزان در کلاس درس، چقدر در درک مطالب درسی تمرکز دارند؛ برای توصیف احساس عشق به مدرسه و یادگیری بیشتر به کار می رود. شایان ذکر است که نتایج بدست آمده از فرضیه اول پژوهش، با تحقیقات انجام شده توسط جنیفر و فردریکس^۱ (۲۰۱۵)، فردریکس و بلومنفلد^۲ (۲۰۰۴)، مارکس^۳ (۲۰۰۰) نیز قابل تایید است.

نتیجه حاصل شده از فرضیه دوم پژوهش نشان می دهد که تمکین از ابعاد عشق به مدرسه اثر مثبت و معناداری بر یادگیری دارد. اینکه دانش آموزان در مدرسه به چه میزان جست و خیز نموده اند، می تواند دلیلی برای تقویت میزان یادگیری دانش آموزان باشد. این نوع رابطه باعث ایجاد پیوندهای احساسی بسیار قوی با عشق به مدرسه می گردد که یادگیری را تضمین خواهد کرد. نتایج بدست آمده از فرضیه دوم پژوهش، با تحقیقات انجام شده توسط وانگ، ویلت و اکلس^۴ (۲۰۱۱)، آرچامبلت و همکاران^۵ (۲۰۰۹)، فردریکس و بلومنفلد (۲۰۰۴) نیز قابل تایید است.

نتیجه حاصل شده از فرضیه سوم پژوهش نشان می دهد که تعلق به مدرسه از ابعاد عشق به مدرسه، اثر مثبت و معناداری بر میزان یادگیری دانش آموزان دارد. یکی از ابعاد عشق به مدرسه میزان وابستگی و تعلق خاطر دانش آموزان به مدرسه می باشد که با میزان یادگیری رابطه مستقیمی دارد. شایان ذکر است که نتایج بدست آمده از فرضیه سوم پژوهش، با تحقیقات انجام شده توسط وانگ، ویلت و اکلس (۲۰۱۱)، فردریکس و بلومنفلد (۲۰۰۴) نیز قابل تایید است.

¹ Jennifer & Fredricks

² Fredricks & Blumenfeld

³ Marks

⁴ Wang, Willett & Eccles

⁵ Archambault et al

نتیجه حاصل شده از فرضیه چهارم پژوهش نشان می دهد که ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه ای، اثر مثبت و معناداری بر میزان یادگیری دانش آموزان دارد. تفاوت و احترام ویژه نسبت به آموزش مدرسه ای از ابعاد عشق به مدرسه، یکی از ابعاد عشق به مدرسه است که با میزان یادگیری رابطه مستقیمی دارد. نتایج بدست آمده از فرضیه چهارم پژوهش، با تحقیقات انجام شده توسط وانگ، ویلت و اکلس (۲۰۱۱)، فردریکس و بلومنفلد (۲۰۰۴) نیز قابل تایید است.

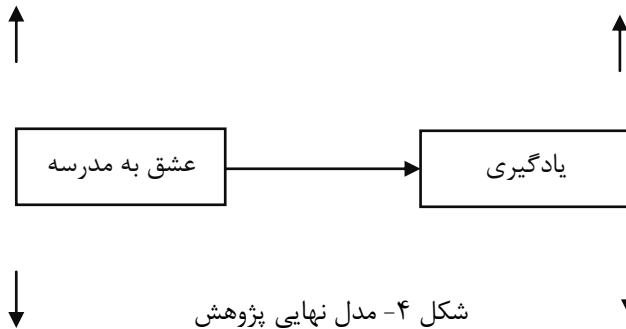
نتیجه حاصل شده از فرضیه پنجم پژوهش نشان می دهد که خودتنظیمی، اثر مثبت و معناداری بر میزان یادگیری دانش آموزان دارد. میزان خودکنترلی و درک مسائل و حل آنها توسط دانش آموزان از ابعاد عشق به مدرسه، یکی از ابعاد عشق به مدرسه است که با میزان یادگیری رابطه مستقیمی دارد. شایان ذکر است که نتایج بدست آمده از فرضیه پنجم پژوهش، با تحقیقات انجام شده توسط لاوسون و همکاران^۱ (۲۰۱۳)، وانگ، ویلت و اکلس (۲۰۱۱)، فردریکس و بلومنفلد (۲۰۰۴) نیز قابل تایید است. نتیجه حاصل شده از فرضیه ششم پژوهش نشان می دهد که کاربرد راهبرد شناختی، اثر مثبت و معناداری بر میزان یادگیری دانش آموزان دارد. میزان برنامه ریزی و زمان انجام کارها، ارتباط مطالب قبلی با مطالب جدید دانش آموزان از ابعاد عشق به مدرسه، یکی از ابعاد عشق به مدرسه است که با میزان یادگیری رابطه مستقیمی دارد. نتایج بدست آمده از فرضیه ششم پژوهش، با تحقیقات انجام شده توسط وانگ، ویلت و اکلس (۲۰۱۱)، فردریکس و بلومنفلد (۲۰۰۴) و مونتیج^۲ (۱۹۹۲) نیز قابل تایید است.

می توان این گونه استنباط کرد که عشق به مدرسه، منجر به برقراری روابط مثبت با همسالان، مقبولیت بین همسالان، سازگاری اجتماعی، کارآمدی در حل مسئله و یادگیری می شود. لذا دانش آموزی که از اشتیاق پایینی برخوردار است، قادر به برقراری رابطه ی بهتری با معلم و همکلاسان خود نخواهد بود که این امر پیامدهای منفی روانی- اجتماعی را در پی دارد و بر میزان یادگیری دانش آموز اثرگذار خواهد بود. در حالت کلی این پژوهش نشان داد که دانش آموزانی که از عشق به مدرسه برخوردار نیستند، در مقایسه با دانش آموزانی که به مدرسه عشق می ورزند؛ از میزان یادگیری کمتری در طول دوران تحصیل برخوردارند.

¹ lawson et al

² Montage

نتیجه قابل برداشت از یافته های ذکر شده آن است که هرگاه دانش آموزی به مدرسه و تحصیل علاقه مند باشد (شیفتگی خاصی نسبت به آن داشته و ذوق و شوق داشتن آن را در سر بیوراند)، میزان یادگیری در او تقویت می شود.



پیشنهادهایی برای پژوهش های آینده

پیشنهادهای پژوهشی مختلفی وجود دارند که می توانند به شرح زیر در پژوهش های بعدی در نظر گرفته شوند:

- ۱- در این پژوهش از ابزار اندازه گیری پرسش نامه، استفاده شده بود. پیشنهاد می شود که طی پژوهشی مشابه از روش دلفی و مصاحبه با متخصصان این حوزه برای بررسی عشق به مدرسه در میزان یادگیری استفاده شود.
- ۲- به بررسی دیگر متغیرهای موجود در عشق به مدرسه اعم از متغیرهای رفتاری، هنجاری، شناختی و ... با توجه به مدل پژوهش حاضر بپردازند.
- ۳- با توجه به این که این پژوهش صرفاً برای دانش آموزان دختر پایه چهارم شهر اصفهان انجام شده است، پیشنهاد می شود این پژوهش برای سایر حوزه ها نیز انجام شود.

محدودیت های پژوهش

در انجام هر پژوهشی، عواملی وجود دارند که خارج از حیطه کنترل محقق می باشند و بر یافته های پژوهش تأثیر می گذارند. از آن جمله می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- ۱- با توجه به اینکه جامعه مورد نظر پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی سال تحصیلی ۹۷-۹۸ شهر اصفهان اعم از انواع خاص، دولتی، غیرانتفاعی، شاهد، هیات امنایی تشکیل می دهند، تعمیم پذیری یافته های این پژوهش به دیگر مدارس و سایر مقاطع باید با احتیاط صورت گیرد.
- ۲- عدم تمایل برخی از دانش آموزان به همکاری و تکمیل پرسشنامه و ترس از ابراز عقیده.

منابع و مأخذ

- Ajam A, Badnava S, Abdellahi M, Momeni-mahmouei H (2017). The Relation between Emotional Creativity and Academic Enthusiasm in Public Health students in Gonabad University of medical sciences. 8 (4):11-18
- Rahimi Pordanjani S, Heshmati H, Moghaddam Z (2012). Survey the Frequency and Risk factors in the Academic Failure in Students that living in dorms of Golestan University of Medical Sciences & Health Sciences in Year 2011-2012
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (۲۰۰۶). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, ۴۴, ۴۲۷-۴۴۵
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani L. S. (۲۰۰۹). Students' engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, ۳۲, ۶۵۱-670
- Awang-Hashim, R., & Sani, A. M. (۲۰۰۸). A confirmatory factor analysis of a newly integrated multidimensional school engagement scale. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, ۵, ۴۰-۲۱
- Awang-Hashim, R., Kaur, A., & Noman, M. (۲۰۱۵). The interplay of sociopsychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence*, ۴۵, ۲۲۴-۲۱۴

- Bentler, P. M. (۱۹۹۰). Comparative fit indices in structural equation models. *Psychological Bulletin*, ۱۰۷, ۲۳۸-۲۴۶
- Bowen, G. L., & Richman, J. M. (۱۹۹۵). *The school success profile*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (۱۹۹۳). Alternative ways of assessing model fit. In: K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. ۱۶۲-۱۳۶). Beverly Hills, CA: Sage.
- Colquitt, J. A. (۲۰۰۱). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, ۸۶, ۴۰۰-۳۸۶
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (۱۹۹۱). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota symposium on child psychology*, Vol. ۲۳. (pp. ۴۳-۷۷) Chicago: University of Chicago Press.
- Daly, B. P., Shin, R. Q., Thakral, C., Selders, M., & Vera, E. (۲۰۰۹). School engagement among urban adolescents of color: Does perceptions of social support and neighborhood safety really matter? *Journal of Youth and Adolescence*, ۳۸, ۶۳-۷۴
- Finn, J. D. (۱۹۸۹). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, ۵۹ (۲), ۱۱۷
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (۲۰۰۴). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, ۷۴(۱).
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (۲۰۰۰). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. ۳. (pp. ۴۰۳-۴۲۲).
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (۲۰۰۳). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, ۸, ۷-۲۷
- Marks, H. M. (۲۰۰۰). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, ۳۷, ۱۵۳
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *The British Journal of Educational Psychology*, 77, 413-440.
- Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as mediator of academic performance among urban youth: The role of

- career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38, 269–295.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1-35.
 - Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41, 3–25.
 - Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
 - Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.
 - Tavssoli, hadizadeh, hamidian (2015), To Study the Effects of Advertising in Social Networks on Brand Love Consequences (A Case Study of Instagram), 3-4.
 - Test, M. A., Greenberg, J. S., Long, J. D., Brekke, J. S., Burke, S. S. (2005). Construct validity of a measure of subjective satisfaction with life of adults with serious mental illness. *Psychiatric Services*, 56 (3), 292-300.
 - Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
 - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2013). Schooling for millions of children jeopardized by reductions in aid. UNESCO Institute for Statistics (UIS) Accessed 18.08.15.
 - Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.
 - Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.
 - Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989).
 - Reducing the risk: Schools as communities of support. London: The Palmer Press. Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1987). Manual for the

- Rochester assessment package for schools. Rochester, NY: University of Rochester.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: effects on school completion and dropout among school aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews*. <http://dx.doi.org/10.4073/csr.2011.8>.
 - Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Bloomington: Center for Evaluation & Education Policy, Indiana University Retrieved December 13, 2009, from. <http://ceep.indiana.edu/hssse>.
 - You, S., & Sharkey, J. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29, 659–684.
 - Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman, & D. Schunk (Eds.), *Selfregulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1–25). New York: Springer-Verlag.
 - Zyngier, D. (2008). Conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765–1776.